

MAISA FERREIRA DE SOUSA

**O BORDADO COMO LINGUAGEM NA
ARTE/EDUCAÇÃO**

**BRASÍLIA
2012**

MAISA FERREIRA DE SOUSA

**O BORDADO COMO LINGUAGEM NA
ARTE/EDUCAÇÃO**

Trabalho de conclusão do Curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Christus Menezes da Nobrega

**BRASÍLIA
2012**

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Mesa de trabalho – mostruário de pontos - curso Ponto e Linha Sobre Pano	32
Imagem 02: Trabalhos encadernados: exercício de agrupamento de pontos e linhas, exercício de posição de elementos no espaço compositivo e exercício de agrupamento e dispersão de pontos – exposição das alunas do curso Ponto e Linha Sobre Pano	32
Imagem 03: Trabalhos emoldurados – exercícios de decomposição e reconstrução de folhas visando maior contraste ou maior semelhança - exposição das alunas do curso Ponto e Linha Sobre Pano	33
Imagem 04: Trabalhos encadernados – exposição das alunas do curso Ponto e Linha Sobre Pano	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 PERCURSO HISTÓRICO DO BORDADO	6
2.1 Contexto histórico do bordado	6
2.2 Ensino do bordado	8
2.3 Gênero e bordado.....	11
2.4 Arte e artesanato	13
3 ARTE/EDUCAÇÃO HOJE	18
3.1 Contextualização da Arte/Educação	18
3.2 Gênero e Arte/Educação.....	22
3.3 Culturas tradicionais	25
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA	29
4.1 Alfabetismo visual	29
4.2 Experiência Ponto e Linha sobre Pano	30
4.3 Bordado como linguagem na Arte/Educação	36
CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
BIBLIOGRAFIA.....	41

1 INTRODUÇÃO

O seguinte texto foi desenvolvido durante a disciplina de Diplomação em Artes Plásticas – Licenciatura, e tem como objetivo fundamentar a produção de uma oficina de bordado como linguagem na Arte/Educação dentro da categoria de educação informal.

Se inicia com um breve contexto histórico acerca do bordado e seu ensino, segue para a relação dos conceitos de gênero/bordado e arte/artesanato. Em seguida, apresenta resumidamente um percurso da Arte/Educação no Brasil associando posteriormente esse tema à tópicos como gênero e culturas tradicionais. Por fim, comenta sobre o alfabetismo visual dando como exemplo algumas experiências em sala de aula, chegando finalmente a proposta pedagógica, que se utiliza dos conteúdos abordados para sua estruturação.

2 PERCURSO HISTÓRICO DO BORDADO

2.1 Contexto histórico do bordado

Se considerarmos a costura como passo inicial para o surgimento do bordado, podemos datá-lo como uma atividade surgida na pré-história. A união de peles de animais com de fios feitos de fibras e utilizada para aquecer o corpo foi uma atividade praticada pelo homem mesolítico. Entretanto, por mais que o objetivo dessa ação de unir duas peles fosse simplesmente prático, essa costura começa a incorporar elementos adicionais em sua execução que criam um adorno para o objeto. (SILVA, P., [200-?])

Seguindo para idade antiga, essa “costura adornada” ganha um nível de maior complexidade e deixa sua função prática de união, para servir apenas à ornamentação. Aos babilônicos se confere o título de primeiro povo a se dedicar ao desenvolvimento do bordado, posteriormente superados em reputação pelos egípcios. Propagado pela Europa, se torna popular nas vestes gregas e conseqüentemente nas romanas, sendo por suas qualidades visuais, comparado a pintura. Encontramos no antigo testamento algumas passagens que descrevem o comércio de bordados e outros produtos têxteis entre o oriente e o ocidente. (NAVAL y AYERBE, 1922 apud BORDADO)

No continente americano a produção têxtil e suas ramificações eram desenvolvidas por vários povos distintos e tendo como resultado produtos extremamente diversificados.

A riqueza, a amplitude das técnicas, os elementos decorativos, a vastidão de pontos e técnicas das artes têxteis pré-colombinas (inclusive a vasta arte plumária do Cerrado e da Amazônia, como a Mundurukaia antiga região da etnia Mundurukú entre os Rios Tapajós e Madeira, como grandes extensões territoriais no Brasil) desencorajam, ou pelo menos deveria desencorajar, qualquer generalização do tipo que insere estas artes como parte de um saber-fazer “importado” pelo colonizador, mecanismo este, parte do colonizar e de colocar seu saber frente aos saberes autóctones e estes como inexistentes ou inferiores. (QUEIROZ, 2011, p. 6)

Entrando na Idade Média o bordado europeu estabelece uma estreita ligação com

a igreja católica, sendo muito utilizado para adornar vestimentas do clero, mas simultaneamente, devido as Cruzadas, suas técnicas são incrementadas com a influência dos povos orientais, o que foi reforçado na península ibérica pela expansão do império turco-otomano que já possuía uma grande tradição de bordado. (NAVAL y AYERBE, 1922 apud BORDADO) Nesse período o bordado se estabelece como uma atividade doméstica executada em maior parte por mulheres, o que não necessariamente exclui a produção masculina:

No entanto, não podemos afirmar que esta actividade era exclusivamente feminina porque existiam homens em Lisboa, no séc. XVI, capacitados para bordar ou “broslar”. Este ofício exigia perícia e determinadas aptidões para ser efectuado, de tal modo que, por vezes, era necessário obterem um diploma. Tinham de prestar provas tais como realizar debuxo e fazer um bordado imaginário onde constava um rosto bordado a seda. (SILVA, P., [200-?], p. 1)

No caso dos bordados portugueses o período medieval foi predominado por linhas verticais, motivos ogivais e vegetalistas. Influenciado por países que tiveram grande importância na produção têxtil entre os sécs. XII e XVI como: Inglaterra, França, Países Baixos, Alemanha, Espanha e Suíça. (SILVA, P., [200-?])

Devido o processo de colonização da América por países europeus o bordado americano sofreu uma influência brusca da tradição européia imposta. Se tratando desse processo no Brasil, o bordado e outros trabalhos têxteis foram inseridos em grande parte pelos portugueses e tinham como intenção se sobrepor à cultura local, aumentando assim o poder de dominação da cultura européia sobre as diversas culturas nativas. (QUEIROZ, 2011)

Na Idade Moderna o bordado segue atendendo a demanda eclesiástica, mas se expande para a vestimenta comum, sendo ostentado pelas classes mais abastadas como indicação de sua posição social. No final do séc. XIX com o desenvolvimento das máquinas de costura, o bordado à máquina, de execução rápida, começa a competir com o trabalho manual, de execução lenta. (NAVAL y AYERBE, 1922 apud BORDADO) A industrialização acelerada gerou um movimento de reação que pretendia retomar o valor do fazer manual, a marca do artesão e a qualidade de acabamento em contrapartida ao excesso de produtos industrializados que invadiu o mercado europeu da época.

O início do século XX é marcado pelo desdobramento desse pensamento. A criação da escola Bauhaus trás consigo uma vontade de unir a arte e o artesanato em torno da criação de objetos que aliassem beleza a funcionalidade. A escola oferecia oficinas de tecelagem, marcenaria, metal, etc. A partir desse momento outras possibilidades se criaram para o artesanato. Devidos as vanguardas artísticas que predominaram no início do século, seu desenvolvimento é marcado pela experimentação na arte. Conseqüentemente, novos materiais e novos métodos de produção de imagem são explorados pelos artistas. (GOMBRICH, 2002)

Isso se reflete na produção de arte contemporânea que expandiu imensamente seu campo de trabalho reincorporando o bordado, tanto como tema de discussão quanto como técnica de elaboração de imagem. No Brasil podemos citar artistas como: Arthur Bispo do Rosário, Leonilson, Lia Menna Barreto e Letícia Parente, entre outros. (BAHIA, [1999?])

2.2 Ensino do bordado

Na maior parte de seu percurso histórico o ensino das técnicas e motivos do bordado pertenceu a tradição oral. Na Europa da Idade Média, além do ensino do bordado no âmbito familiar (de mãe para filha), a igreja católica, que já era responsável por praticamente todo o ensino formal, agregou o bordado a seu currículo. Ele era ministrado em conventos onde as filhas da nobreza recebiam uma educação que incluía o aprendizado de afazeres domésticos. (SILVA, P., [200-?])

Esse quadro perdurou até a metade do séc. XIX, devido a restrição da educação feminina à mulheres de famílias abastadas e que deveriam aprender a ser uma boa mãe e esposa. No final do século, além da educação controlada pela igreja, surge a educação pública administrada pelo Estado. A inclusão das mulheres nas instituições de ensino foi justificada pela necessidade de se educar o homem. (VASCONCELOS, M.)

Será impossível introduzir-se a boa educação na Fidalguia Portuguesa em quanto não houver hum Collegio, ou Recolhimento, quero diser huma Escola com clazura para se educarem ali as meninas Fidalgas desde a mais tenra idade; porque por ultimo as Maens, e o sexo femenino são os primeyros Mestres do nosso. (SANCHES, 1760 apud ALMEIDA, 1998, p. 57)

Com isso as mulheres começaram a receber educação em algumas poucas escolas que tinham turmas especiais para mulheres e em sua própria casa, com professores particulares. O currículo também foi expandido, além de trabalhos manuais e doméstico, foram incluídos o ensino de línguas, história, aritmética e música. (VASCONCELOS, M.)

No Brasil colônia o ensino do bordado além do ambiente doméstico se deu primeiramente nas instituições chamadas de Recolhimentos, que eram lugares onde se acolhiam meninas órfãs, viúvas e esposas durante a ausência de seus maridos, tendo como finalidade a educação da mulher e o resguardo de sua integridade sexual.¹ Já que Portugal tinha uma política contra a implantação de conventos na colônia com a justificativa de que isso prejudicaria o povoamento. Com o surgimento da república veio a implantação do ensino público no Brasil, e de acordo com os moldes portugueses. Algumas instituições se dedicavam a educação feminina, que incluía o ensino do bordado. (VASCONCELOS, M.)

Um dos materiais utilizados como complemento tanto no ensino por tradição oral quanto no formal é o gabarito. Também chamado de mostruário, é uma espécie de desenho técnico do bordado que pode ser utilizado como referencia para a confecção do trabalho. Além da estrutura do desenho ele pode ilustrar também a distribuição de pontos, quais pontos serão utilizados e o modo de execução de cada um. Esse recurso didático acabou se tornando também um registro das diferentes vertentes do bordado. (SILVA, P., [200-?])

No séc. XX, impulsionada pelo movimento de Artes e Ofícios do final do séc. XIX, a criação da escola Bauhaus trás uma nova proposta: unir a técnica artesanal e a arte utilizando os maquinários industriais a favor da concepção do trabalho, ao invés de subjugar a criação às limitações do processo industrial. Apesar de sua política admissão

¹ Dessa forma, desde 1603, proíbe-se a criação de mosteiros de freiras no Brasil, recomendando-se apenas, que fossem criadas casas de recolhimento para meninas órfãs, até que pudessem dali saírem para casar-se. Os recolhimentos, por sua vez, eram instituições que se “destinavam à educação e resguardo das donzelas” sem que essas precisassem fazer votos religiosos, além de outros fins, como “servir de depósito seguro para as mulheres casadas durante as ausências de seus maridos, ou de retiro espiritual para viúvas ou, finalmente, de local de correção para aquelas donas cuja conduta deixava a desejar” (SILVA, 1984, p. 23 apud VASCONCELOS, M.)

de alunos ter um discurso de igualdade de sexos², a procura de alunas pelos cursos oferecidos foi subestimada. Devido o grande número de candidatas, os diretores da escola criaram a oficina de tecelagem para onde enviavam a maioria das mulheres e ao mesmo tempo dificultavam sua entrada em outros cursos da instituição, como o de arquitetura, por exemplo. (LIMA, A., 2007) Esse tipo de direcionamento contribuiu para a manutenção dos trabalhos têxteis artesanais como atividade predominantemente feminina.

Nos sistemas de ensino do Brasil no século XX não notamos muita diferença nesse quadro. A primeira república se caracteriza por demandas geradas pela industrialização e urbanização que incentivaram o investimento na educação popular e profissional. Isso incluía a educação feminina. A maioria das escolas que disponibilizavam vagas para mulheres eram confessionais católicas, que mantinham em sua política a função dos conventos de preparar a mulher para o casamento e para as prendas domésticas (cuidar da casa, do marido e dos filhos, bordar, costurar...). Essa força da igreja no sistema de ensino eclipsou a ação das poucas escolas normais mantidas pelo Estado, que visavam a formação da mulher para o magistério. (SILVA; INÁCIO FILHO, 2004)

Na década de 20 o *escolanovismo* começa uma nova discussão sobre o ensino público, a formação profissional e as questões de gênero. São criadas escolas profissionais para mulheres que oferecem cursos que incluem “capacitação técnica em atividades domésticas, comerciais, artísticas e pedagógicas”. (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 240) Apesar desse tipo de ensino manter em seu currículo os conteúdos das escolas confessionais de preparação da esposa para o lar, como o bordado e a costura, ele adiciona outros que refletem a preocupação de inserir a mulher como profissional no mercado de trabalho, além do magistério. (AZEVEDO; FERREIRA, 2006)

Com o fortalecimento dos movimentos feministas nos anos 60, a educação sofre uma grande pressão para a equiparação dos currículos entre os gêneros. Com isso, gradativamente, o ensino do bordado vai desaparecendo da educação formal pública.

² "qualquer pessoa de boa reputação, independente de idade ou sexo, cuja educação previa for considerada adequada pelo Conselho de Mestres, será admitida, até o limite em que o espaço permitir" (ESCOLA Bauhaus)

(RODRIGUES, V.)³

2.3 Gênero e bordado

Na história do mundo ocidental as diferenças entre o masculino e o feminino serviram de base para a organização da divisão sexual do trabalho. De maneira geral os homens se ocuparam do trabalho na esfera pública e as mulheres da gestão do ambiente doméstico.⁴ O desenvolvimento dessas práticas sociais se refletiu nos próprios gêneros adicionando novos elementos às representações de masculino e feminino: o homem foi associado à cultura e a racionalidade e a mulher à natureza biológica (procriação e maternidade) e a emotividade. (SILVEIRA, R.)

Dentro desse contexto, a história do bordado e de seu ensino o perpetuou como uma atividade doméstica ligada ao gênero feminino. Durante o século XIX e parte do século XX a prática do bordado era vista pela sociedade como um indício de que a mulher era virtuosa e conseqüentemente seria uma boa esposa e mãe. Nessa época a imagem da bordadeira evocava toda a harmonia da vida familiar que se desejava. Isso explica a grande permanência desse conteúdo nos conventos e escolas (públicas e confessionais) voltados para a educação feminina. (DURAND, J.-Y.) No Brasil esse quadro permaneceu até a década de oitenta nas aulas de educação artística com ecos das disciplinas de Educação Doméstica ou Trabalhos Manuais, que visava preparar as alunas para gerir suas futuras famílias. (CORRÊA, 2007)

Dessa forma se constrói no imaginário ocidental uma relação quase indissolúvel entre a feminilidade e a prática de trabalhos têxteis.

³ Atualmente no Brasil ele está dividido basicamente entre três seguimentos:

- Ensino formal: *educação profissional oferecida pelo Estado e por órgãos do Sistema S;*
- Educação informal: *oficinas e cursos oferecidos por armazéns, ateliês, igrejas, associações e ONGs;*
- Tradição oral: *oferecido dentro de um núcleo familiar, uma comunidade ou um grupo de artesãos.*

⁴ De um modo geral, mas não universal, nas mais diversas sociedades, as diferenças sexuais entre homens e mulheres serviram de base para a organização da divisão sexual do trabalho, em que certas atividades foram atribuídas aos homens e outras, às mulheres. Usualmente, aos primeiros se reservaram as atividades da esfera pública e, às segundas, as atividades da esfera privada, vinculadas estas à reprodução da família e à gestão do espaço doméstico. (SILVEIRA, R., p. 1)

A agulha aparece neste contexto como o instrumento por excelência de afirmação de uma suposta "natureza feminina". Passando por uma estrita disciplina do corpo e da atenção necessária para a boa realização de pontos minúsculos, de motivos regulares, a costura instalava também as mulheres no seu papel social e restringia-as a ele. E é fácil reparar que hoje o acesso das mulheres ao trabalho assalariado se acompanha por uma cada vez maior diluição de algumas das suas competências técnicas tradicionais, entre as quais a costura. Existem vários estudos (por ex. Verdier 1979) acerca da importância da simbólica da agulha e da costura na definição da mais profunda, enraizada e supostamente indiscutível, "natural", identidade feminina. (DURAND, J.-Y., p. 8)

Entretanto, o bordado feito pelas mulheres não era remunerado e se destinava somente ao uso no ambiente doméstico privado. Como visto anteriormente, já na Idade Média, a exploração comercial do bordado possuía outro caráter: o bordado era executado por homens e atendia ao vestuário litúrgico e ao adorno de roupas da nobreza. (SILVA, P., [200-?]) No final do século XIX algumas mulheres começaram a se destacar também nesse ramo comercial, mas com o surgimento das máquinas de costura seu trabalho ficou reduzido a operação das mesmas como meras operárias e desvalorizado em relação ao masculino (ao qual cabia a parte de criação). A reverberação dessa divisão de trabalho nos dias de hoje pode ser observada na produção de peças para a alta costura européia. A maioria dos estilistas são homens que se valem da mão de obra das bordadeiras para executar suas criações. Nesse caso mais uma vez o trabalho feminino é reduzido a execução em quanto o masculino é valorizado por seu caráter de criação, que chega a ser comparado com o de uma obra de arte.

Trata-se de outro fenómeno já bem estudado: quando uma área técnico-económica adquire mais visibilidade e protagonismo, ou simplesmente quando passa a ser mais imediatamente proveitosa, os homens não só ficam interessados como sabem fazer com que as mulheres sejam excluídas de certas actividades, por vezes de uma maneira bastante radical. (TABET, 1979 apud DURAND, J.-Y., p. 9)

Uma variação parte desse fenómeno pode ser visto no bordado brasileiro. Nas últimas décadas observamos um interesse masculino pelo bordado principalmente em pequenas comunidades que sobrevivem da agricultura familiar. Nelas a venda do bordado feito pelas mulheres se tornou uma renda extra, chegando a sustentar as famílias nos períodos de entressafra. E, apesar de nesses grupos ele sempre ter sido considerado uma

atividade exclusivamente feminina, devido o aumento da procura e valorização econômica do artesanato brasileiro, os homens também começaram a bordar ou ajudar em alguma etapa da produção. Alguns chegam até a largar o trabalho de cultivo para se dedicar ao bordado, que além ser menos exaustivo fisicamente, tem gerado uma renda maior. (LIMA; SOUZA; AMORIM)

2.4 Arte e artesanato

No mundo ocidental as artes aplicadas são colocadas numa posição de inferioridade desde o princípio da história da arte como disciplina. No Renascimento com a decadência das corporações de ofício e a individualização da produção de imagens e esculturas surge uma divisão dentro das artes aplicadas.

Em seus escritos, Vasari (apud GOLDSTEIN, 1996 apud SIMIONI, 2010) considera digno de ser chamado de artista “o indivíduo dotado daquelas capacidades intelectuais que o distinguem dos outros contemporâneos, configurando um estilo próprio”. (SIMIONI, 2010) Com isso ele pretendia reforçar a superioridade do trabalho intelectual sobre o manual. Nesse momento algumas linguagens como a pintura, escultura e arquitetura se afirmam como artes maiores por serem baseadas no desenho, que era considerado uma atividade estritamente intelectual. Essa divisão desvalorizou as outras linguagens que foram associadas ao artesanato e diminuídas em sua importância. (SIMIONI, 2010)

O termo [artesanato] passou a compreender as produções coletivas de caráter estritamente manual; seus produtores eram vistos como destituídos de capacidades intelectuais superiores, tratava-se de simples executores, muito longe, portanto, da imagem do artista enquanto criador que emergia nos discursos vasarianos (GOLDSTEIN, 1996 apud SIMIONI, 2010, p. 4)

Com a criação das Academias de arte no século XVII a formação dos artistas se desvinculou completamente das corporações de ofício. Elas tinham o monopólio dos estudos de modelo vivo, e como a representação de figura humana era um dos principais temas das artes maiores, isso reforçou a imagem de inferioridade do artista aplicado que não tinha acesso a esses conhecimentos. Nesse momento temos a divisão definitiva entre

artista e artesão.

Além disso, as artes aplicadas começaram a ser associadas com o gênero feminino que por sua vez era proibido de frequentar as academias de arte. Portanto, o que sobrou das artes maiores e se chamou de artes menores (as miniaturas, as pinturas em porcelana, as pinturas decorativas, as aquarelas, as naturezas-mortas, as tapeçarias e bordados) que já eram desvalorizadas por não fazerem parte da arte elevada, foram ainda mais inferiorizadas por serem atividades que podiam ser executadas pelas mulheres, que na época, eram consideradas intelectualmente inferiores.

Gêneros outrora valorizados, como a tapeçaria e o bordado, centrais durante a Idade Média, passaram, ao longo da Idade Moderna, a comportar duas cargas simbólicas negativas: a do trabalho “feminino”, logo inferior, e a do trabalho manual, a cada dia mais desqualificado. (SIMIONI, 2010, p. 5)

Com o surgimento do movimento de Artes e Ofícios no final do século XIX esse quadro começou a se transformar. O trabalho manual e os suportes têxteis foram retomados em detrimento dos produtos industriais, mas alcance dessa tendência não foi tão grande assim. Nas vanguardas do início do século XX o uso de linguagens consideradas artesanais foi recorrente, mas era considerado artista apenas a pessoa que projetava e desenhava a obra não sobrando muito mérito para seus executores.

A própria escola Bauhaus, que se destacou por seus ideais modernos e inclusivos, como já visto, dificultava a entrada de alunas nas matérias consideradas nobres e as enviava para as oficinas de tecelagem e cerâmica. Além disso, suprimiam a participação de mulheres em exposições e catálogos da escola, pois consideravam sua produção muito feminina, artesanal e desprovida de conteúdo intelectual, contribuindo assim para manter a imagem de desvalorização do artesanato.

No decorrer do século XX, as linguagens têxteis foram aos poucos sendo incluídas por alguns artistas em sua produção como: Alice Bailly, Giacomo Balla, Sonia Delaunay e Regina Gomide Graz, mas sempre utilizadas de maneira a se parecer com a pintura, sem muito confronto com o conceito do que era considerado arte. Mas é após os anos 60, devido a força dos movimentos feministas e as novas abordagens no mundo artístico, que essas linguagens, principalmente o bordado, ganham um espaço efetivo dentro da arte. As modalidades que antes eram desprezadas por sua feminilidade se

tornam bastante atraentes em meio a grande tendência do período de subverter os cânones artísticos pré-estabelecidos.

No Brasil, como citado anteriormente, temos alguns artistas contemporâneos que trabalharam o bordado de forma assumida (Arthur Bispo do Rosário, Leonilson, Lia Menna Barreto e Letícia Parente, entre outros). Ao mesmo tempo, temos o bordado produzido fora do circuito formal das artes, espalhado por todo país em diversas comunidades de artesãos. Por mais que o bordado atualmente tenha um certo reconhecimento como linguagem autônoma nas artes, esse quadro remete bem a divisão renascentista entre arte e artesanato que perdura até hoje em nosso país: a grande maioria das pessoas que produzem o bordado está bem distante da produção contemporânea institucionalizada, em geral são mulheres que vivem em comunidades pobres que se utilizam da atividade como complementação de renda.

Observando esse contexto podemos concluir que ainda existe no campo das artes no Brasil uma segregação econômica e de gênero, devido a falta de acesso das classes mais pobres aos conhecimentos artísticos institucionalizados e ao mesmo tempo uma hierarquização entre a arte e a arte popular nos conteúdos de história da arte. (LIMA, R.) Entretanto, existe uma grande tendência em prol da mudança desse quadro. Os parâmetros curriculares nacionais reforçam nos critérios de seleção de conteúdos de arte a importância do estudo e do respeito à diversidade cultural (BRASIL. Ministério da Educação, p. 198). Portanto, atualmente com base nos PCN's o ensino do bordado se torna bastante pertinente dentro da arte educação, pois ele pode trazer consigo:

- O estudo das relações de gênero nas “Competências e habilidades”:

Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.

Identificar e respeitar as diferentes manifestações artísticas e estéticas e suas relações de gênero, etnia, inclinação sexual, faixa etária, origem social ou geográfica, crença e limitações físicas ou mentais, estabelecendo critérios de inclusão social nos atos de criação e apreciação de trabalhos artísticos.

- O estudo da produção visual das culturas tradicionais nos “Critérios de seleção de conteúdo”:

Diversidade de manifestações artísticas.

Trata-se de desenvolver a compreensão das diferentes manifestações artísticas – pintura, escultura, gravura, artesanato, artefato, arquitetura, cinema, vídeo, fotografia, tevê, infoarte, performance, teatro, dança, rituais, festas populares, jogos – como variadas formas de criação humana, associadas a fatores ligados ao desenvolvimento tecnológico e científico, às tradições culturais, étnicas, sociais, a concepções de mundo.

- O estudo dos aspectos formais da imagem nos “Critérios de seleção de conteúdo:

Elementos das linguagens da arte e suas dimensões: técnicas, formais, materiais e sensíveis.

Compreender os elementos das diferentes linguagens em suas dimensões expressivas e de significado implica considerá-los articulados a imagens, sons, movimentos, gestos, em produções artísticas variadas:

- em artes visuais e audiovisuais, elementos básicos como ponto, linha, plano, cor, luz, textura, volume, espaço, devem ser percebidos e compreendidos em suas possibilidades expressivas e de significados na constituição da imagem, de acordo com as particularidades plásticas, visuais, e as possíveis articulações entre eles.

(BRASIL. Ministério da Educação, p. 93 e 98)

Devido a essa riqueza de temas de trabalho sugeridos e que inclusive nos últimos tempos já vem sendo explorados por alguns artistas, o bordado foi escolhido como linguagem para a exploração poética neste trabalho de pesquisa. Aqui, pensamos o bordado no contexto da Arte/Educação, no formato de uma oficina que terá como público grupos de artesãos(ãs) que já tem alguma experiência na técnica. Boa parte dos trabalhos de bordado tradicional são desenvolvidos a partir de um modelo criado por uma terceira pessoa e reproduzido pelos artesãos(ãs) com variações mínimas de formatação, sendo

sua leitura feita de forma superficial. Visto que em geral, o bordado é tido equivocadamente apenas como uma técnica artesanal que segue a repetição de modelos, e não como uma criação autônoma. Assim, a proposição da oficina nesta monografia surge com o intuito de aprofundar a relação desses artesãos(ãs) com o processo de criação imagético, tanto a nível de leitura como de produção. Partindo da análise desde modelos pré-existentes até produções de arte contemporânea. Será estimulado um novo olhar sobre o bordado, refletindo acerca de aspectos, formais, iconográficos, sociais e de gênero. O intuito é retomar uma atividade que ao longo da história da arte foi imbuída de um caráter pejorativo, como linguagem para a fruição, contextualização e produção da própria arte.

3 ARTE/EDUCAÇÃO HOJE

3.1 Contextualização da Arte/Educação

No início do século XX se inicia com John Dewey o modernismo no ensino da arte com sua experiência consumatória.⁵ Esse conceito chegou ao Brasil através de seu aluno Anísio Teixeira, que além de ter sido fundamental na modernização da educação brasileira, se destacou também no Movimento Escola Nova. Entretanto a interpretação brasileira dessa idéia de Dewey aconteceu de maneira equivocada no país e se consolidando dessa forma durante a Reforma Carneiro Leão em Pernambuco, que teve influencia nacional. Nela a prática artística era considerada apenas uma atividade para fixar e organizar os conteúdos de outras matérias ao final da apresentação dos mesmos.

O ensino de arte como atividade extracurricular data do início da década de 30 onde aparecem as primeiras escolas especializadas. Ele era vinculado a estilização da flora e fauna brasileiras (BARBOSA, A.). Com Anita Malfatti se inicia uma orientação para a livre expressão da criança com o apoio dos estudos de Mário de Andrade que na época pesquisava o desenho infantil e suas relações com fatores políticos, sociais e com a história da arte.

Seus artigos de jornal muito contribuíram para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista. (BARBOSA, A., p. 1)

Com a ditadura do Estado Novo em 1937 a reflexão sobre Arte/Educação fica estagnada, e a arte nas escolas segue apenas com o desenho geométrico e o pedagógico que mais uma vez era utilizado a serviço de outras disciplinas, de maneira instrumental, “para treinar o olho e a visão ou para a liberação emocional.” (BARBOSA, A., p. 2)

⁵ De Dewey a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a idéia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools. A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final.

FONTE: BARBOSA, A. M. **Arte Educação no Brasil:** do modernismo ao pós-modernismo

Esse último argumento da arte como liberação emocional da criança predominou no período pós-ditadura. Surgem vários ateliers destinados a educação infantil “que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto”. (BARBOSA, A., p. 2) Dentre eles encontra-se a Escolinha de Arte do Brasil que recebeu grande apoio dos educadores do movimento de redemocratização da educação. Essa escola também formava professores, além de oferecer cursos para crianças, por isso ela se multiplicou por todo o país através de seus ex-alunos docentes.

Em 1958 uma lei federal regulamentou a criação de classes experimentais de arte nas escolas. Algumas dessas classes deram sequência aos métodos renovadores de 30, mas o que predominou foi apenas a utilização uma grande variedade de materiais e técnicas respeitando a “evolução gráfica das crianças” (BARBOSA, A., p. 3), estabelecida no livro *Desarrollo de La capacidad creadora* de Victor Lowenfeld, que se tornou referência para os educadores da época.

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados nas década de 60 e inícios de 70. Eram entretanto redutores, todos eles traziam como núcleo central a descrição de técnicas e me parece que a origem desta sistematização de técnicas foram apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 50. As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, lápis cera e varsol, desenho de olhos fechados, impressão, pintura de dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc. (BARBOSA, A., p. 3)

As Escolinhas de Arte seguiram com seu Curso Intensivo em Arte/Educação que formou uma grande quantidade arte educadores no Brasil e na America Latina, permanecendo ativa inclusive no período da ditadura militar.

Em 1961 surge a Lei de Diretrizes e Bases “eliminando a uniformização dos programas escolares” (BARBOSA, A., p. 3), mas a intenção de incluir a arte no sistema de ensino não funcionou. Na prática, após o golpe militar, apenas as escolas particulares haviam incluído a disciplina de artes em seu currículo (seguindo a metodologia de variação de técnicas), enquanto nas escolas públicas a prática de arte se resumia a desenhos referentes a comemorações cívicas e religiosas. As escolas experimentais foram

perseguidas e gradativamente fechadas e, em âmbito universitário, foram encerradas as atividades ligadas a Arte/Educação na Universidade de Brasília.

A partir de 1971 a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de primeiro e segundo graus estabelecendo o conceito de polivalência, onde um mesmo professor ensinava em sua disciplina as artes cênicas, música e as artes plásticas. Nesse ano o Ministério da Educação firmou convênio com as Escolinhas de Arte para ajudar na implantação das novas matérias. Para atender a essa demanda em 1973 foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos.

Em 1977 é criado pelo MEC o PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação com o objetivo de integrar a cultura da comunidade com a escola através convênios com órgãos estaduais e universidades que infelizmente tinha objetivos muito direcionados à aprovação do governo pela opinião pública. Já em 1982 é criado na Universidade Federal de São Paulo a Pós Graduação em Artes incluindo na área de Arte/Educação o Doutorado, Mestrado e especialização com a orientação de Ana Mãe Barbosa. Depois do pontapé inicial, essa iniciativa se repetiu somente após um intervalo de dez anos, na Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para atender aos egressos das 132 licenciaturas em Artes Plásticas e/ou Educação Artística o número de vagas nas Pós- Graduações é insuficiente, criando-se um funil na formação dos arte/educadores, mas o desenvolvimento do Ensino da Arte no Brasil muito deve à pesquisa gerada nas pós-graduações. (BARBOSA, A., p. 5)

Mesmo com essa carência a produção de pesquisa acadêmica em Arte/Educação no Brasil segue um ritmo bastante acelerado, se dedicando aos mais variados assuntos, embora um tema recorrente seja a análise de problemas relacionados a Abordagem Triangular. Proposta que foi estruturada por Ana Mae Barbosa “a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade”, “caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade”, e teve como referencia *DBAE (Disciplined Based Art Education)* nos Estados Unidos e o *Critical Studies* no Reino Unido. (BARBOSA, A., p. 5)

Apenas em 1997 o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais onde a proposta triangular foi camuflada com outros termos dentro da área de Arte como: “Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries)”. (BARBOSA, A., p. 6)

Atualmente as associações de Arte Educadores seguem atuantes e tem a internet como ponto forte para a troca de informações na área. Apesar da política educacional ao longo da história da Arte/Educação no Brasil não colaborar efetivamente para seu desenvolvimento, e em alguns casos tratar o assunto de maneira equivocada, existem no país experiências de qualidade desenvolvidas por diretores, professores e artistas na educação formal e na informal.

Acredito que vivemos um período de múltiplas possibilidades de trabalho dentro da Arte/Educação. Com a desvinculação da arte no currículo apenas como livre expressão subjetiva ou meio de fixação de matérias de outras disciplinas, mais do que nunca temos liberdade para aprofundar a pesquisa dentro do campo específico e se dedicar ao desenvolvimento de aspectos fundamentais como por exemplo a alfabetização visual.

Tendo como motivação a democratização do acesso à Arte/Educação, apesar de não se inserir no contexto de educação formal, essa oficina toma como metodologia pedagógica a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, baseada nos *DBAE e no Critical Studies*, “combinando trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte”. (BARBOSA, 1989, p. 177) O intuito é trabalhar dentro da idéia de que a Arte/Educação pode promover junto aos artesãos(as) um aprofundamento na leitura e contextualização de imagens produzidas por eles(as), presentes na cultura visual e que fazem parte da história da arte. Objetivando uma maior consciência do processo criativo e compositivo juntamente com o estímulo da percepção visual, para o desenvolvimento de suas próprias produções imagéticas.

3.2 Gênero e Arte/Educação

Como foi colocado no sub-capítulo 2.2, as relações entre homens e mulheres se organizaram de diferentes formas ao longo da história do ser humano. Em termos gerais, essa distinção serviu de base para uma divisão sexual do trabalho, atribuindo diferentes atividades para cada sexo, onde os homens se ocuparam da esfera pública e as mulheres da privada. A partir daí se criam representações acerca das atribuições de cada sexo, onde o masculino é veiculado a cultura e a racionalidade e o feminino as funções biológicas e a emotividade, sendo o segundo subordinado ao primeiro. Esses atributos foram reforçadas ao longo do tempo criando uma identidade do feminino e do masculino que chamamos de gênero.

Um exemplo dos reflexos disso foi na Arte/Educação foi a diferenciação sexual do currículo, que ajudou a acentuar mais ainda essa distinção. No Brasil até “a LDB de 1996, era ministrada para as meninas uma disciplina chamada Educação Doméstica, ou Trabalhos Manuais (bordados, por exemplo), preparando-as, assim, para o casamento, a maternidade, o cuidado com a família.” (SILVEIRA, R., p. 2)

Entretanto, em termos de história ocidental, a partir do Iluminismo, que prezava pela emancipação do ser humano através da racionalidade mas contraditoriamente perpetuava a exclusão da mulher quanto cidadã com direitos políticos, inicia-se uma reação coletiva contra a subalternização entre os gêneros. Em 1791 Olympe de Gouges elabora a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, um manifesto com os direitos proclamados pelos iluministas anos antes. Já em 1792 Mary Wollstonecraft escreve um livro sobre os direitos das mulheres “como cidadania e educação igual para ambos os sexos.” (SILVEIRA, R., p. 2)

Em geral essa corrente de reação feminina seguia paralelamente dois caminhos: a de direito à cidadania, voto e participação na esfera pública e a denúncia quanto aos abusos e repressões sofridas nos espaços domésticos e no trabalho. No século XIX a mulher começou a ser usada como mão de obra barata sob condições de trabalhos desumanas e reprodutora de novos empregados nas fábricas que demandavam cada vez

mais pessoal. Uma reação das trabalhadoras à essa situação deu origem ao Dia Internacional da Mulher, 8 de Março.

No século XX o movimento sufragista aos poucos conquista em vários países o direito da mulher ao voto, sendo no Brasil aprovado apenas em 1932. Com a Segunda Guerra Mundial, e o remanejamento de boa parte dos homens dos postos de trabalho para os campos de batalha fez com que as mulheres ocupassem suas vagas. Após o fim da guerra nem todas as mulheres voltaram ao trabalho doméstico mudando assim o perfil da classe trabalhadora.

A década de 60 ficou marcada pela eclosão de vários movimentos de contestação, entre eles o movimento feminista, principalmente nos Estados Unidos. O Período coincide com o início da comercialização da pílula anticoncepcional que conferiu a mulher o poder de escolha sobre a maternidade, acelerando a liberação sexual. Nesse período ocorreram mobilizações populares por todo o mundo em a favor dos direitos das mulheres culminando nos anos 70 com o início das Conferências Mundiais que ocorrem desde 1975.

Nas últimas décadas as mulheres expandiram cada vez mais suas conquistas políticas, sociais e ampliaram sua participação no mercado de trabalho. Reivindicaram políticas públicas específicas para as mulheres e muitos governos passaram a adotar questões relativas a mulher em suas agendas. Além disso, no meio acadêmico, se multiplicaram os estudos e pesquisas em todas as áreas sobre a condição feminina, sendo partir dos anos 70, os Estudos de Gênero, um dos maiores campos de trabalho nas universidades em todo o mundo.

Já a participação feminina na história da arte seguiu dois caminhos distintos: a “hipervisibilidade da mulher como objeto da representação e sua invisibilidade persistente como sujeito criador”. (MAYAYO, 2003, p. 21 apud LOPONTE, 2005, p. 33) Desde o Renascimento até o século XX a produção visual das mulheres esteve ligada as “artes menores” ou “artes aplicadas” (principalmente atividades têxteis). Isso isolou essa produção no âmbito do doméstico e do aprendizado familiar. A consequência é que o artesanato se tornou uma “arte anônima, privada e quase sempre feminina,” inferiorizada

em relação a Arte que é glorificada em espaços institucionalizados.

Entretanto essa divisão nem sempre existiu, ela se deu de maneira lenta e progressiva durante o percurso da arte ocidental:

Ela [Mayayo] chama a atenção para o classismo, racismo e sexismo na classificação destas diferentes práticas, já que se denomina artesanato aquilo que fazem os povos “primitivos” e aquilo que fazem as mulheres. Outros critérios que diferenciam arte e artesanato também podem ser questionados, como ainda provoca Porqueres, por exemplo, a respeito da finalidade do produto avaliado: por que a cerâmica grega é conservada em Museus de Belas Artes e não em museus de artesanato, como ocorre com outros tipos de cerâmica, ou em museus de antropologia, como a cerâmica americana pré-colombina e de muitas culturas não ocidentais? (1994, p. 28) (apud LOPONTE, 2005, p. 57)

Em realidade, essas classificações curatoriais de museus são recortes que se baseiam em relações sociais, sistemas de valores e relações de poder em uma determinada sociedade em seu determinado tempo, onde apenas nos últimos anos, a “arte popular” e anônima feita por mulheres vem recebendo alguma atenção. (LOPONTE, 2005)

A partir dos anos 90 surge outra linha de pensamento que confronta o conceito de gênero. Batizada de Teoria *Queer*, ela questiona os esquemas de oposição binária, como o feminino e masculino, o heterossexual e o homossexual, assumindo que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram além de dualidades. Ela se vincula “às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, [que] problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agencia, de identificação.” (LOURO, 2001, p. 547) Aplicada à educação ela se distinguiria dos programas multiculturais de afirmação identitária e se voltaria para o processo de produção das diferenças, colocando em discussão a maneira de como o ‘outro’ é constituído:

A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2001, p. 550)

Esses são pontos fundamentais para se refletir sobre o atual estado da arte-educação no ensino brasileiro. Como vimos, apenas recentemente foi implantado um currículo único para ambos os sexos, e além disso, os próprios conteúdos de artes é algo novo dentro desse sistema, e em seu início muitas vezes foram confundidos com a disciplina de Educação Doméstica citada anteriormente. A discussão sobre a construção social dos gêneros desvinculada de questões biológicas e mais ainda a ruptura do pensamento binário para além das identidades cristalizadas são questões atuais que devem estar presentes na prática de sala de aula.

A carreira docente em artes é composta em parte por mulheres, que nem sempre tiveram uma qualificação acadêmica adequada e se identificaram com essa ocupação justamente por verem nela uma maneira de aplicar suas habilidades artísticas domésticas. Como resultado, em muitos casos as atividades em sala de aula se reduzem a vinculação da arte na escola com trabalhos manuais baseados em repetição de modelos, sem “uma preocupação antropológica ou de vinculação a um modo particular de fazer arte”. (LOPONTE, 2005, p. 64)

Um dos objetivos do curso em questão é produzir um esforço no sentido de trabalhar para a reversão desse quadro, entretanto a nível de ensino informal, se valendo justamente de uma linguagem feminilizada e inferiorizada (o bordado) para tratar de aspectos contemporâneos do estudo da arte, como a próprio lugar da produção manual em suportes têxteis, da produção da mulher e da produção material das culturas tradicionais dentro do que é considerado campo das artes visuais

3.3 Culturas tradicionais

Ao contrário do que diz o senso comum, a produção material das culturas tradicionais não é estática e definitiva, e sim pertence a um processo contínuo de transformação onde seus criadores seguem resignificando seu próprio trabalho, rompendo ou seguindo ensinamentos tradicionais e tendências modernas. Esse movimento reafirma identidades pré-existentes e constrói outras novas, o que demonstra sua importância frente ao contexto social brasileiro. Assim como essas produções, a interação entre culturas

também é dinâmica, ocorre em diversos níveis e em poucos casos é equilibrada. A sobreposição de culturas hegemônicas à grupos socialmente e historicamente excluídos está cada vez mais diluída devido os recentes avanços dos meios de informação, que sustentam uma “suposta cultura global que se sobrepõe às manifestações nacionais e locais”. (BRASIL. Ministério da Cultura, 2010, p. 10)

Observando a história de nosso país percebemos que apenas recentemente abandonamos a visão eurocêntrica de cultura e começamos a nos voltar para as contribuições dos povos originários e das populações negras.

Abolida a escravidão e declarada a República, a natureza dessa desqualificação cultural e simbólica generalizada continuou sem maiores mudanças até quase a metade do século XX. Na verdade, pode-se dizer que ao longo de todo o século passado, a elite brasileira negou os conhecimentos tradicionais de outras populações, em bases semelhantes. (...) Suas práticas culturais e seus saberes tradicionais foram definidos como algo que remetia ao subalternos em relação à modernização cultural que se impunha (e ainda se impõe até hoje) como meta para as instituições oficiais do Estado. (BRASIL. Ministério da Cultura, 2010, p. 10)

Nos últimos 10 anos, temos observado programas do ministério da cultura que visam dar suporte a produção de culturas tradicionais como Cultura Viva (BRASIL. Ministério da Cultura, 2005), o Mais Cultura, entre outros, durante o período do ministro Gilberto Gil e a criação de Secretarias Especiais de Política para as Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial. Mas esses esforços ainda estão apenas começando, ainda não constituíram uma boa comunicação interna visando um objetivo comum. (MANZATTI, 2010) Entretanto os diferentes seguimentos da sociedade brasileira seguiram com sua produção cultural gerando respostas heterogêneas de resistência, permanecendo vivas inclusive dentro do contexto urbano. Mas frequentemente essas manifestações são interpretadas pela sociedade como um modelo de autenticidade, onde mudanças são vistas como descaracterização da tradição. Com isso as culturas tradicionais vivem dentro de uma dupla interpretação por parte da sociedade, onde ora é reverenciada como peça fundamental de uma suposta identidade nacional e ora é diminuída a culturas menores perante a produzida institucionalmente na campo das artes, mas de toda maneira sempre esteve vinculada a grupos sociais considerados subalternos. (BRASIL. Ministério

da Cultura, 2010)

Todavia existem iniciativas que trabalham esse tema dentro de uma outra abordagem como por exemplo o trabalho de Renato Imbroisi e o da OSCIP Mundaréu.

O primeiro desenvolve projetos com grupos de artesãos(ãs) onde os produtos feitos por cada grupo passam por um processo de reformulação por meio do desenvolvimento de uma iconografia regional, pensando elementos que estão presentes no cotidiano dos artesãos(ãs). Renato Imbroisi conduz esse processo, conversando com os artesãos(ãs) e procurando saber sobre suas a vida, sua cultura, os recursos ambientais da região, entre outras coisas. O resultado é o desenvolvimento de produtos que além de serem competitivos no mercado, trazem consigo um pouco da região e de seus produtores, isso tudo aliado ao desenvolvimento de uma autonomia de organização e criação do grupo, permitindo a continuidade de um trabalho independente. (RENATO Imbroisi...)

O segundo, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), qualifica, insere no mercado e dá suporte para a o desenvolvimento de grupos de artesões(ãs) com base no conceito de comércio justo. Além de outros pontos, esse conceito prioriza a justa remuneração do produtor e a produção sustentável. Eles desenvolveram uma metodologia própria que aplicam nas oficinas de capacitação onde são valorizados os saberes e habilidades prévios dos artesãos, é estimulado o desenvolvimento de competências para a organização de pequenos negócios e o processo de aprendizagem é fundamentalmente vivencial, com abordagens interativas e exercícios práticos. (MUNDARÉU...)

Nesse contexto, o bordado como técnica que expressivamente faz parte das que compõem a produção de culturas tradicionais no Brasil, pode ser uma linguagem valiosa dentro a Arte/Educação para desenvolver a compreensão das diferentes “manifestações artísticas” da cultura tradicional “como variadas formas de criação humana, associadas a fatores ligados ao desenvolvimento tecnológico e científico, às tradições culturais, étnicas, sociais, a concepções de mundo.” (BRASIL. Ministério da Educação, p. 198) Além de que, o estudo e produção de imagens focadas na bagagem cultural do artesão e o planejamento de aulas que respeitem e incorporem suas habilidades prévias, são pontos

fundamentais que farão parte do curso em questão.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

4.1 Alfabetismo visual

Ver é algo natural para o ser humano, compreender e criar mensagens visuais até um determinado ponto também, mas o nível de qualidade e aprofundamento dessas duas últimas atividades requerem estudo. (DONDIS, 2003, p. 16) Todos os dias somos bombardeados com imagens midiáticas da televisão, anúncios, jornais, revistas, *outdoors*, panfletos e agimos na maioria dos casos como consumidores passivos de informações rápidas. Contudo, apesar da imagem ser o elemento predominante nesses suportes, temos um contato muito maior durante a nossa vida com a sistematização da linguagem verbal que da visual. Em nossa sociedade, geralmente a capacidade de se comunicar visualmente fica restrita aos artistas, designers e publicitários. Nesse contexto o alfabetismo visual se torna uma necessidade para o entendimento dos modernos meios de comunicação e para o desenvolvimento de uma inteligência visual que, até um passado recente, era pouco desenvolvida na educação. Atividade essa que cada dia mais se utiliza de imagens como recurso didático, entretanto o aluno recebe essas informações de forma superficial e passiva como em sua relação com a televisão.

Partindo da mesma comparação, o estudo da linguagem verbal é muito mais desenvolvido e propagado em termos de metodologia, publicações e normas que o estudo da linguagem visual. Então, onde podemos buscar referências para o estudo das imagens? Segundo Dondis (2003, p. 18) “nos métodos de treinamento dos artistas, na formação técnica dos artesãos, na teoria psicológica, na natureza, no funcionamento fisiológico do próprio organismo humano.” Existe um sistema visual perceptivo essencial que é comum a todos os seres humanos, mas “sujeito a variações nos temas estruturais básicos” (DONDIS, 2003, p. 19). Por isso, em relação à linguagem verbal, a visual possui uma lógica muito mais complexa, todavia, passível de definição.

Portanto, assim como na linguagem verbal, para entendermos a lógica de construção das mensagens visuais temos que partir dos elementos mais simples e

essenciais à formação da imagem:

A caixa de ferramentas de todas as comunicações visuais são os elementos básicos, a fonte compositiva de todo tipo de materiais e mensagens visuais, além de objetos e experiências: o *ponto*, a unidade visual mínima, o indicador e marcador do espaço; a *linha*, o articulador fluido e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço seja na rigidez de um projeto técnico; a *forma*, as formas básicas, o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações, combinações, permutações de planos e dimensões; a *direção*, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas, circulares, diagonais, perpendiculares; o *tom*, a presença ou a ausência de luz, através da qual enxergamos; a *cor*, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional; a *textura*, óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais visuais: a escala ou proporção, a medida e o tamanho relativos; a *dimensão* e o *movimento*, ambos implícitos e expressos com a mesma frequência. (DONDIS, 2003, p. 23)

Esses elementos e suas interações no espaço servem de base para compormos a maioria das variadas manifestações visuais bidimensionais. Por esse motivo, foram escolhidos como base dos exercícios formais, que juntamente com as leituras de imagem e exploração prática das possibilidades visuais do bordado, formarão essa oficina.

4.2 Experiência Ponto e Linha sobre Pano

Durante o período de escrita deste texto tive uma pequena experiência com a realização de um protótipo dessa oficina. No primeiro semestre de 2012 abri, juntamente com Julia Gonzales, inscrições para um pequeno curso de estudos de composição visual com bordado, batizado de Ponto e Linha Sobre Pano, uma referência direta ao livro do Kandinsky. Fechamos uma turma com cinco pessoas em um pequeno ateliê da cidade. A oficina foi formada por 32 horas/aula, onde totalizavam 16 aulas de duas horas cada, com encontros semanais. As aulas começaram no final de Março e terminaram no meio de Julho de 2012.

Fazia parte de seu programa a confecção de um mostruário com oito pontos de bordado e seus respectivos nomes, discussões sobre a importância do estudo dos fundamentos da linguagem visual, conceituação dos elementos básicos da linguagem visual e pequenas apresentações sobre trabalhos de artistas contemporâneos que utilizam o bordado como linguagem. Os exercícios realizados foram sobre as diferentes

localizações dos elementos no espaço compositivo, agrupamento e dispersão de pontos e linhas retas, linhas horizontais e verticais (associando a estrutura básica do jazz com o trabalho de linhas em algumas pinturas do Mondrian), linhas curvas com a decomposição das linhas de folhas de plantas e construção de uma nova composição usando os elementos principais da folha (uma composição com muito contraste e uma composição com mais semelhança), adição e subtração com formas geométricas básicas (espaço positivo e espaço negativo), criação de um padrão com repetição (estampa), desenvolvimento de composições livres. Todos os exercícios foram bordados em um tecido com tamanho e formato padronizado, ao final, na preparação para a exposição alguns foram emoldurados e o restante encadernados.

O público foi bem diferente do que proponho para a oficina dessa monografia, era composto essencialmente de mulheres de classe média, que com exceção de uma, estavam em uma faixa-etária acima de 40 anos e escolaridade de nível superior completo. Nenhuma delas era artesã, e apenas duas já tinham bordado anteriormente. A motivação em geral era a de fazer uma atividade recreativa, com um suporte têxtil que ao mesmo tempo incluísse estudos de fundamentos da linguagem visual.

O planejamento e execução das aulas foram feitos em dupla com minha colega e no primeiro momento pensamos apenas em exercícios que trabalhassem os pontos específicos do bordado aliados à conceitos básicos sobre a imagem, como a interação dos elementos no espaço compositivo, conceito de ponto, linha, plano, contraste, agrupamento, dispersão, entre outros baseados principalmente no livro Ponto e Linha sobre Plano do Kandinsky, e o Universo da Arte - Fayga Ostrower (Imagem 01). Depois, com as experiências de aula e as orientações dadas a execução desse trabalho escrito, inserimos algumas apresentações e leituras de imagem de artistas contemporâneos que trabalham com suportes têxteis, como Bispo do Rosário, Leonilson, Letícia Parente, Miriam Schapiro, entre outros.

Na fase final do curso, orientamos as alunas na produção de dois trabalhos finais onde as únicas limitações são a técnica (bordado) e o tamanho e formato do suporte (algodão cru com área de trabalho 20cm x20cm). Após o término do curso, fizemos uma pequena exposição juntamente com os alunos das demais turmas do ateliê, como pode ser

observado nas imagens 02, 03 e 04:



Imagem 01: Mesa de trabalho – mostruário de pontos - curso Ponto e Linha Sobre Pano
Foto: Julia Gonzales

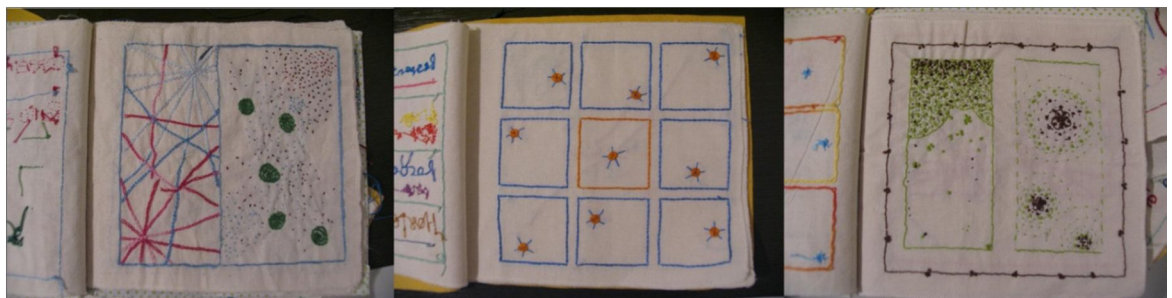


Imagem 02: Trabalhos encadernados: exercício de agrupamento de pontos e linhas, exercício de posição de elementos no espaço compositivo e exercício de agrupamento e dispersão de pontos – exposição das alunas do curso Ponto e Linha Sobre Pano
Foto: Julia Gonzales

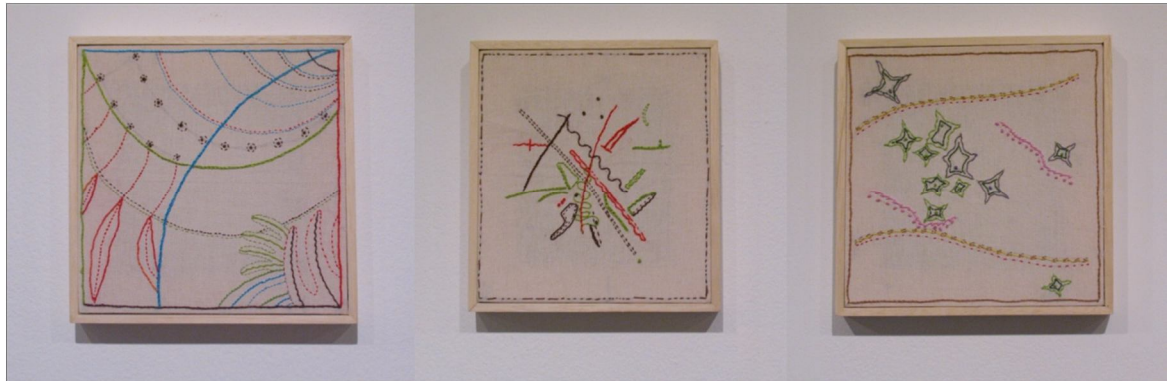


Imagem 03: Trabalhos emoldurados – exercícios de decomposição e reconstrução de folhas visando maior contraste ou maior semelhança - exposição das alunas do curso Ponto e Linha Sobre Pano
Foto: Julia Gonzales



Imagem 04: Trabalhos encadernados – exposição das alunas do curso Ponto e Linha Sobre Pano
Foto: Julia Gonzales

Percebemos que algumas atividades propostas não funcionaram muito bem: a de criação de estampa, pois o trabalho se tornou muito complexo em relação ao tempo disponível; a apresentação dos artistas e seus trabalhos, porque focamos muito na

biografia e restou pouco tempo para a leitura de imagens, nesse caso uma solução seria reduzir a quantidade de imagens e aprofundar mais a leitura; a composição livre, devido o estado de insegurança provocado por um exercício que pela primeira vez não tinha um objetivo final delimitado e por conta da grande quantidade de ausências na etapa final do curso. Em geral as alunas começaram bem motivadas e produtivas mas ao final do curso percebemos uma dispersão no cumprimento dos exercícios. Acredito que o planejamento excedeu a quantidade de conteúdos possíveis no período previsto, com isso as alunas tiveram pouco tempo para fazer os exercícios. Talvez seja mais proveitoso manter o foco nos elementos e relações básicas, fazendo diferentes atividades com o mesmo tema. Em contrapartida os exercícios de agrupamento e dispersão de pontos gerou trabalhos bem interessantes, as alunas interpretaram muito bem os conceitos, principalmente na maneira como usaram os dois tipos de pontos diferentes. No que se relacionou música, pintura e bordado não tivemos um resultado material muito bom, mas a aula foi bastante proveitosa, pois a identificação de estruturas semelhantes em linguagens distintas propiciou uma maior compreensão do tema. Já o exercício de decomposição e reconstrução de folhas certamente foi o que mais surpreendeu em relação a qualidade dos resultados, ele tinha mais etapas de execução em relação aos outros, mas as alunas continuaram motivadas em todas as etapas.

Também pude perceber com essa experiência que o interesse desse público remete a uma visão do bordado como uma atividade que elas viram sendo praticadas por suas avós, mães e tias e que segundo elas é essencialmente feminina. Buscam, portanto, uma feminilidade que falta em suas vidas masculinizadas pelo mercado de trabalho onde a elas vêem a competitividade como algo masculino. Logo, esse seria um ambiente de descontração e cooperação onde elas poderiam exercer sua feminilidade por meio do bordado. O discurso atribuições pertencentes a cada gênero está tão sedimentado na fala delas que essa conversa seria um gancho bastante propício para a discussão de alguns pontos propostos pela teoria *queer*, como, por exemplo, o processo de produção das diferenças identitárias, só que junto aos(as) artesãos(ãs) na oficina abordada nessa monografia.

Outro ponto de interesse das alunas é o de ir além da técnica. O estudo dos

fundamentos da linguagem visual foi um fator bastante atrativo. As alunas se sentiram bastante motivadas na realização dos exercícios propostos e conseguiram transpor os conceitos estudados para a visão das imagens de seus cotidianos. A todo momento reportavam situações vividas onde começaram a fazer sentido a análise da construção de imagens e também falavam sobre a falta que sentiam dos estudos de imagem em suas vidas e como as coisas iam pouco a pouco parecendo diferentes e mais ricas em termos de leitura depois dessas aulas.

Suponho que essa facilidade de motivação talvez não seja alcançada de maneira tão simples na oficina que pretendo desenvolver, pois é possível que não tenha o mesmo efeito com os grupos de artesãos(ãs), por conta da diferença que essa atividade representa para os dois público, a relação que cada um tem com o bordado e o que objetivam com isso. Os artesãos(ãs) tem o bordado como uma fonte de renda direta, onde a relação tempo e dinheiro é muito importante. Um dos desafios enfrentados por essa oficina será a elaboração de uma estratégia de motivação bem estruturada para que eles dediquem um tempo à um estudos que complementem seus trabalhos. Pois, pelas tentativas que fizemos junto alguns grupos de artesãos(ãs) quando recentemente tentamos conseguir um local e um público para a oficina, visando concluir um projeto para participação no edital do FAC (Fundo de Apoio à Cultura), recebemos apenas respostas negativas. Nos informaram que os grupos já tinham feito cursos de qualificação técnica, que não podiam dedicar à um novo curso seu tempo de trabalho e que isso seria financeiramente inviável, mesmo a oficina sendo ofertada gratuitamente.

E por fim, outro ponto de aprendizado com essa experiência foi que a valorização dos saberes e habilidades prévios dos alunos, e o uso correto dessas informações no planejamento das aulas, por meio de uma avaliação inicial, é fundamental para bom andamento do processo. Além disso, no momento de execução dos exercícios, a abertura de espaço para as conversas, para a convivência com os colegas são essenciais para tornar o ambiente de sala de aula propício e os alunos receptivos. Afinal, o fazer no bordado promove uma interação de grupo e aproxima as pessoas, que compartilham do prazer despertado pelos resultados finais da criação de imagens com tridimensionalidades e texturas únicas.

4.3 Bordado como linguagem na Arte/Educação

Tendo em conta que o ensino/aprendizagem do bordado pode trazer consigo alguns temas de discussão dentro da Arte/Educação como questões políticas, de gênero, produção material de culturas tradicionais, produção contemporânea em artes visuais, além do próprio estudo dos fundamentos da linguagem visual (com exercícios práticos e leitura das imagens produzidas), ele se apresentou como uma linguagem/técnica bastante atrativa para o desenvolvimento de um curso na categoria de educação informal.

A oficina aqui proposta tem como público alvo grupos de artesãos(ãs) que já trazem consigo o conhecimento básico das técnicas de bordado. Visa aproximar os integrantes desses grupos aos estudos de Arte/Educação, refletindo sobre sua própria produção, facilitando o acesso e compreensão dos conteúdos de arte, através da associação com os temas citados no parágrafo anterior, pois:

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças [ou qualquer outra qualidade de aluno], estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, 1989, p. 178)

Ela objetiva maior autonomia sobre os processos produtivos e a contextualização histórico/político/social do artesão(a) como sujeito criador consciente dos processos formais e simbólicos de criação da imagem. Tendo em vista o desenvolvimento de uma produção poética em bordado (como um forte componente cultural brasileiro que é) e conseqüentemente uma valorização financeira dos trabalhos, revertendo-se em remuneração justa para o artesão(a).

E talvez, reaproximando aos estudos das artes visuais uma atividade que ao longo do tempo foi depreciativamente associada ao feminino e a produção de camadas economicamente deficientes, possa-se agregar forças ao processo mudanças da forma de pensar a posição da mulher e das culturas tradicionais, dentro do campo das artes e da sociedade como um todo.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento desse trabalho me proporcionou uma reflexão sobre os antecedentes históricos do bordado e sua posição dentro do contexto artístico. Por meio do estudo de questões que se apresentaram durante a exploração dos assuntos aqui abordados, pude pensar sobre pontos que estão presentes na elaboração desta oficina. Isso certamente se refletirá em um planejamento de curso e da prática de sala de aula mais consciente.

Alguns desses pontos são: a amplitude de assuntos que podem ser associados ao bordado e explorados durante as aulas, facilitando assim a introdução de reflexões sobre política, gênero, produção material de culturas tradicionais, produção contemporânea em artes visuais, além do próprio estudo dos fundamentos da linguagem visual; a atração estética que o bordado possui devido sua popularidade, seu potencial de exploração imagética e suas qualidades táteis, o que o torna uma linguagem propícia para trabalhar conteúdos de Arte/Educação juntamente com os grupos de artesãos(ãs), facilitando o acesso de parcelas economicamente inferiores da população aos conteúdos do campo das artes visuais; importância do respeito aos conhecimentos prévios do aluno; a estreita ligação das questões de gênero com a prática do bordado, de maneira que não se pode tratar desse assunto sem levar em consideração toda a carga simbólica ligada ao feminino que ela traz consigo e por final, as implicações que abordagem de negação do gênero e consequentemente de esquemas binários da teoria *queer*, para o tratamento dos conteúdos em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp Fundação, 1998.

AZEVEDO, N.; FERREIRA, L. O. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cad. Pagu**, n. 27, p. 213-254, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32143.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BAHIA, A. B. **Bordaduras na arte contemporânea brasileira**: Edith Derdyk, Lia Menna Barreto e Leonilson. Disponível em: <<http://www.casthalia.com.br/periscope/anabahia/bordadurasnaartecontemporanea.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BARBOSA, A. M. **Arte Educação no Brasil**: do modernismo ao pós-modernismo. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B0EB7498D-8C5C-47FD-92BA-553DB7C66151%7D_Arte%20Educação%20no%20Brasil%20do%20moderismo%20ao%20pós-modernismo.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av.* v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

BORDADO. In: Wikipedia: la enciclopedia libre. Disponível em: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Bordado>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Cultura viva**: programa nacional de arte, educação, cidadania e economia solidária. 3. ed. 2005. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/wp-content/uploads/2010/11/Catálogo_-Cultura_-Viva-2005.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano setorial para as culturas populares**. 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/cnpc/wp-content/uploads/2011/07/plano-setorial-de-culturas-populares.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN Ensino Médio - Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

CORRÊA, C. C. M. **Educação e cultura**: atitudes e valores no ensino da arte nas escolas da Rede Municipal de Petrópolis. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-

Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007. Disponível em: http://www.ucp.br/html/joomlaBR/images/dissertacoes_novas/2007/Cintia%20Chung%20Marques%20Correa.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1997.

DURAND, J.-Y. **Bordar**: masculino, feminino. Seção de Antropologia, Universidade do Minho, Guimarães, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5480/3/BORDAR.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2012.

ESCOLA Bauhaus. In: Bauhaus. Disponível em: http://www.bauhaus.com.br/site/html/st_escbauhaus.php>. Acesso em: 26 ago. 2012.

GOMBRICH, E. H. **História da Arte**. São Paulo: LTC Editora, 2002.

LIMA, A. G. G. **Duas escolas de arquitetura**: Bauhaus e Escola de Cambridge. FÓRUM DE PESQUISA FAU.MACKENZIE, 3., 2007. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/FAU/Publicacoes/PDF_IIIForum_a/MA CK_III_FORUM_ANA_GABRIELA.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2012.

LIMA, K. M. S.; SOUZA, M. M. B.; AMORIM, M. do R. F. B. **O interesse do homem no bordado na perspectiva das mulheres em Passira-PE**: um estudo exploratório. Disponível em: http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt1/gt1_34.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2012.

LIMA, R. G. **Artesanato e arte popular**: duas faces de uma mesma moeda. Disponível em: http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Artesanato/Artesanato_e_Arte_Pop/CNFCP_Artesanato_Arte_Popular_Gomes_Lima.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2012.

LOPONTE, L. G. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6346/000484287.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

LOURO, G. L. **Teoria queer**: uma política pós-identitária para a educação. Rev. Estud. Fem. v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

MANZATTI, M. **As culturas populares e tradicionais no futuro governo Dilma**. 2010. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/2010/11/as-culturas-populares-e-tradicionais-no-futuro-governo-dilma>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MUNDARÉU. [site da Associação Mundaréu]. Disponível em: <<http://www.mundareu.org.br/portal>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

QUEIROZ, K. G. O tecido encantado: o cotidiano, o trabalho e a materialidade no bordado. In: RIBEIRO, M. C.; MENESES, M. P. (Coord.). **Pós-colonialismos e cidadania global**. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2011. (Cabo dos Trabalhos, n. 5). Disponível em: <http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n5/documentos/5_KarineQueiroz.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

RENATO Imbroisi. [site pessoal do tecelão e designer de artesanato]. Disponível em: <<http://www.renatoimbroisi.com.br>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

RODRIGUES, V. L. **A importância da mulher**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

SILVA, M. P.; INÁCIO FILHO, G. **Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930):** do lar para a escola ou a escola do lar? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 15, set. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art14_15.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2012.

SILVA, P. F. T. de L. e. **Bordados tradicionais portugueses**. [200-?]. 120 f. Dissertação (Mestrado em Design e Marketing)-Departamento de Engenharia Têxtil, Universidade do Minho, Guimarães, Portugal, [200-?]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6723/1/TESE_PAULO.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SILVEIRA, R. M. G. **Diversidade de gênero: mulheres**. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/bilbioteca_on_line/modulo3/mod_3_3.3.2_diver_genero.mulheres_rosa.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

SIMIONI, A. P. **Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan**. Revista Proa, Campinas, n. 2, v. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/PDFS/anasimioni.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012

VASCONCELOS, M. C. C. **A educação de meninas e meninos no oitocentos: os conventos, os palácios, as casas e as escolas**. Disponível em: <<http://www.sbbe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3158.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2012.

BIBLIOGRAFIA

KANDINSKY, W. **Ponto e linha sobre plano**: contribuição à análise dos elementos da pintura. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NÓBREGA, C. **Renda Renascença**: uma memória de ofício paraibana. João Pessoa: SEBRAE, 2005. 224 p.

OSTROWER, F. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983. p. 234-254.

WONG, W. **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.